

## **Apprentissage lexical et généralisation chez les enfants retardés mentaux**

Elbouz M. & Comblain A.

### **Introduction**

Pour de nombreux aspects du développement lexical, des données concernant les enfants retardés mentaux de diverses étiologies sont disponibles, la plus étudiée étant la personne trisomique 21 (T21). On a ainsi montré que les enfants en développement normal (N) et les enfants retardés mentaux acquièrent les mêmes premiers lexèmes et relations sémantiques, qu'ils appliquent les mêmes stratégies d'acquisition de nouveaux mots, qu'ils montrent les mêmes effets de prototypie dans les tâches lexicales et manifestent des effets de priming sémantique. Si les études descriptives du lexique des personnes retardées mentales sont nombreuses, elles ne permettent pas de comprendre les mécanismes et les conditions de généralisation du lexique. Au niveau clinique, ces lacunes rendent difficiles la mise sur pied de stratégies de rééducation efficaces avec les enfants porteurs de trisomie 21. Chez ceux-ci, les données mettent en évidence un développement lexical similaire, mais retardé, à celui de l'enfant N au niveau de la nature des mots produits et de l'appariement mot-référent (Barrett & Diniz, 1989). Cependant, la variabilité des contextes et des items durant l'apprentissage pourrait affecter plus négativement les enfants T21 dont les capacités d'abstraction sont inférieures à celles des enfants N.

Nous allons tout d'abord exposer brièvement quelques caractéristiques de la trisomie 21 ainsi que quelques données disponibles concernant le développement lexical chez le sujet T21. Ensuite, nous présenterons notre étude dont le but est la recherche des conditions pouvant optimiser l'apprentissage lexical chez les enfants T21. Pour cela, nous étudions l'impact du contexte imagé sur l'apprentissage de nouveaux mots. Suite à leur manipulation, nous comparons les résultats des enfants T21 avec ceux d'enfants N appariés en âge mental. Pour terminer, nous discuterons des effets et de la pertinence de l'utilisation de la variable « contexte imagé de présentation » dans l'optimisation des conditions d'apprentissage du lexique.

### **La trisomie 21 ou syndrome de Down**

La trisomie 21 constitue la forme génétique mais non héritée la plus fréquente du retard mental modéré et sévère (QI allant de 35 à 49 et de 25 à 34). La trisomie 21 touche un cas sur 800 et 20% des personnes présentant un retard mental en sont porteurs. Un chromosome supplémentaire est présent au niveau de la paire 21 et engendre des modifications cérébrales et divers problèmes affectant le développement physique et

physiologique, et en général, la santé des personnes T21. Certains signes caractérisent les enfants T21 : une hypotonie musculaire, une morphologie caractéristique au niveau de la tête, du visage, du cou, du tronc, des membres, une peau plus fragile ainsi qu'une sensibilité accrue aux agressions extérieures. De cette anomalie chromosomique peuvent également résulter des problèmes de santé comme des problèmes sensoriels, cardiaques, et/ou gastro-intestinaux, un dysfonctionnement thyroïdien, etc. Les enfants T21 sont donc exposés à de nombreux problèmes qui peuvent avoir un impact non négligeable sur la qualité de vie.

### **Trisomie 21 et développement lexical**

L'apparition des premiers mots chez les enfants T21 est retardée de 6 à 18 mois par rapport au développement normal. Il faut attendre environ 4 ans avant qu'un plus grand nombre de productions significatives soit observé. Le taux d'acquisition lexicale est donc plus lent chez les enfants T21 et, le retard déjà présent dès le départ ne fait que s'accroître au cours des années. Cependant, bien que retardé, le développement lexical des enfants T21 suit la même trajectoire développementale que celui des enfants N. (Cardoso-Martins, Mervis & Mervis, 1985). Si on prend en compte le niveau de développement cognitif des enfants T21, on constate que le niveau de développement lexical n'y correspond pas et que la taille des lexiques expressifs des enfants SD est inférieure à celle des enfants N appariés sur l'âge mental, et ce dès l'apprentissage des premiers mots (Chapman, 1995 ; Kay-Raining Bird, Gaskell, Dallaire & Babineau, 2000). Le mauvais fonctionnement de leur mémoire auditivo-verbale pourrait être invoqué comme cause éventuelle à ce retard de développement lexical chez les enfants T21 serait. En effet, Laws (1998) a démontré l'existence d'un lien important entre le développement lexical et la mémoire auditivo-verbale à court terme. Si celle-ci est déficiente, comme c'est le cas chez les sujets T21, elle pourrait entraver le développement lexical et limiter ainsi le nombre de mots inclus dans les vocabulaires productif et réceptif.

Considérons à présent les principes d'acquisition lexicale. Seuls deux principes ont été étudiés chez les enfants T21. Le premier principe envisagé est celui de l'objet entier. Celui-ci postule que lorsqu'un enfant apprend un nouveau mot, celui-ci se rapporte à l'entièreté de l'objet et non à l'une de ses parties ou à ses attributs. Les résultats d'une étude révèlent que lors de leur développement lexical, les enfants T21 appliquent le principe de l'objet entier, comme les enfants N (Mervis, 1990). Mervis & Bertrand (1997) précisent que les enfants SD qui habituellement portent leur intérêt sur les parties d'objet apprennent les mots pour les objets en entier et non pour une de leurs parties. Le deuxième principe étudié chez les sujets T21 est le principe nouveau-nom – catégorie sans nom (N3C) selon lequel les nouveaux mots

sont associés à des catégories du niveau de base pour lesquelles l'enfant n'a pas encore de nom (Golinkoff & al, 1994, Mervis & Bertrand, 1994, 1995). Mervis & Bertrand (1995) ont étudié l'acquisition de ce principe chez 22 enfants T21 âgés de 2.42 à 3.33 ans. Les résultats mettent en évidence que, tout comme les enfants N, certains enfants T21 acquièrent le principe N3C. De plus, ceux qui ont acquis ce principe sont capables d'associer une nouvelle étiquette à un nouvel objet. Ils peuvent également traiter le nouveau mot comme le nom d'une catégorie de base à laquelle le nouvel objet appartient et peuvent généraliser cette étiquette à d'autres exemplaires de la même catégorie du niveau de base. Cette généralisation est primordiale car, pour un développement lexical optimal, il est important que l'enfant généralise la nouvelle étiquette à d'autres objets du même niveau de base que l'objet initial. Une autre recherche de Kim & Jang (2002) a abordé l'acquisition de ce même principe N3C chez des enfants T21 coréens âgés de 47 à 73 mois. L'objectif des auteurs est de tester l'hypothèse de Mervis & Bertrand (1993, 1994, 1995) quant au lien existant entre le principe N3C et le développement lexical. Leurs résultats confirment l'hypothèse de Mervis & Bertrand : le principe N3C est en effet fortement lié au développement lexical. Ce sont les enfants T21 qui ont déjà acquis le principe (acquisition entre 16 et 18 mois) qui montrent le développement lexical le plus avancé.

Au niveau des stratégies et principes d'apprentissage lexical chez les enfants T21, les informations exposées ci-avant sont les seules à notre disposition. En effet, les données relatives au développement lexical chez les personnes T21 disponibles dans la littérature restent fort descriptives et peu de recherches se sont préoccupées des stratégies d'apprentissage lexical chez les enfants T21. Or, la compréhension des mécanismes intervenant dans l'apprentissage lexical paraît essentielle. Cette lacune rend difficile la mise sur pied de stratégies de rééducation et de remédiation efficaces. Par notre recherche, nous désirons contribuer à l'explication des stratégies d'apprentissage lexical en étudiant l'impact que peut avoir le contexte imagé de présentation d'un stimulus dont il faut apprendre le nom sur l'apprentissage lexical, et ce afin d'aider l'enfant dans son développement.

## **Etude**

L'association mot-objet est souvent réduite à une tâche d'étiquetage et la prise en compte de certains facteurs, comme le contexte imagé de présentation, pouvant favoriser la récupération de cette association a été négligée jusqu'à présent. C'est sur ce facteur qu'est basée notre expérience. Dans la littérature, aucune recherche de ce type n'existe chez les enfants présentant un retard mental.

Notre étude consiste à enseigner quatre nouveaux mots à des enfants T21 et N appariés et ce, sur base d'images représentant les stimuli correspondant aux mots. Les stimuli sont présentés aux enfants dans des contextes imagés, c'est-à-dire dans un décor particulier. Nous avons manipulé ce contexte imagé de présentation. En effet, pour certains enfants, le contexte imagé de présentation des stimuli est identique à l'apprentissage et aux postests (condition « congruence »), tandis que pour d'autres, le contexte imagé change lors des postests (condition « non-congruence »). Nos prédictions sont les suivantes : les nouveaux mots devraient être mieux retenus lorsque le contexte imagé de présentation des stimuli est identique lors de l'apprentissage et lors de la récupération de ces mots, par rapport à la situation dans laquelle le contexte imagé de présentation diffère entre l'apprentissage et la récupération. En effet, le contexte imagé de présentation des stimuli pourrait servir d'indice de récupération et faciliterait ainsi l'apprentissage lexical. Suite à cette manipulation, nous avons observé ses conséquences sur l'apprentissage lexical immédiatement après l'apprentissage, mais également deux jours et deux semaines plus tard, à l'aide d'épreuves administrées aux enfants lors de différents postests.

Notre objectif est donc de rechercher les conditions permettant d'optimiser l'apprentissage lexical chez les enfants T21, et ce dans le but de mettre en place des stratégies d'apprentissage et de remédiation efficaces et utilisables par les différents professionnels de l'enfance tels qu'enseignants, orthophonistes, ainsi que par les parents.

## Méthodologie

### Participants

Le groupe expérimental est constitué de 34 enfants T21 francophones, 19 garçons et 15 filles, âgés de 8 ;10 ans à 15 ;4 ans ( $\mu = 12$  ans). Leur âge mental calculé à l'aide des Matrices Progressives Couleurs de Raven varie de 3 ;0 ans à 7 ;3 ( $\mu = 4 ;7$ ). Les enfants T21 fréquentent tous des écoles primaires d'enseignement spécial de type II (retard mental modéré et sévère) situées en provinces de Liège, Namur et Hainaut en Belgique. Un groupe contrôle participe également à l'étude. 34 enfants en développement normal sont appariés aux 34 enfants T21 sur base de l'âge mental. Ces enfants ont pour langue maternelle le français et fréquentent tous des écoles normales maternelles à Liège (Belgique).

### Conditions

La tâche consiste à apprendre aux enfants de nouveaux mots pour nommer des objets peu familiers. Ces objets diffèrent par leur appartenance à la catégorie « vivant » (animaux)

ou « non vivant » (instruments de musique). Ces stimuli sont présentés aux enfants dans des contextes imagés. Comme décrit précédemment, pour étudier l'effet du contexte imagé, deux groupes sont constitués, les sujets étant répartis dans les groupes aléatoirement. Dans le premier groupe expérimental, le contexte de présentation imagé des stimuli est le même à l'apprentissage et aux postests (condition « congruence »). Dans le second groupe expérimental, les stimuli sont présentés dans un premier contexte imagé à l'apprentissage et dans un nouveau contexte imagé lors des postests (condition « non congruence »). Par ailleurs, dans chacun de ces deux groupes, la moitié des enfants apprend des noms désignant des animaux (vivant) alors que l'autre moitié apprend des noms désignant des instruments de musique (non vivant). De plus, la même expérience est menée avec les 34 enfants N du groupe contrôle. Ces enfants sont aussi répartis en deux groupes expérimentaux correspondant aux deux conditions « congruence » et « non congruence ». Leurs résultats seront utilisés comme référence pour situer les performances des enfants T21.

### Matériel

Le matériel est composé d'images en couleur représentant des photographies d'objets dont les noms sont supposés inconnus des enfants. Deux séries d'images sont utilisées : l'une représente les animaux, l'autre les instruments de musique. Quatre contextes imagés de présentation sont utilisés pour chaque série de stimuli. Chacun des quatre animaux est présenté dans un des contextes imagés suivants : dans le désert, dans la neige, dans un parc ou devant une maison. De même, chacun des quatre instruments de musique est présenté dans un des contextes imagés suivants : contre un pupitre, dans une salle de jeu, sur un banc ou dans la rue. Ces images destinées à l'apprentissage sont au nombre de 32 ; quatre animaux, chacun dans quatre contextes imagés différents, et quatre instruments, chacun dans quatre contextes imagés différents. Pour la condition « non congruence » des contextes imagés de présentation, 32 images supplémentaires sont utilisées pour les postests. Les quatre mêmes animaux et les quatre mêmes instruments sont représentés dans des nouveaux contextes imagés. Chaque animal se trouve dans un des contextes imagés suivants : sur une plage, dans la montagne, dans un bois ou dans des rochers. De même, chaque instrument de musique est présenté dans un des contextes imagés suivants : sur un sol en terre, dans un salon, dans un local vide, sur des pavés.

### Procédure

La procédure comprend une phase d'apprentissage (jour 1), suivie de trois postests (jours 1, 3 et 15). Les séances sont individuelles et ont lieu dans une pièce isolée au sein de l'école, et durant les heures scolaires.

### Apprentissage

Quatre images, les animaux ou les instruments de musique, sont présentées à chaque enfant dans un contexte imagé. Un enfant sur deux se voit présenter des animaux, le suivant des instruments, etc. Chaque enfant est assigné au hasard dans une des deux conditions, « congruence » ou « non-congruence » du contexte imagé de présentation. La consigne donnée à l'enfant est la suivante : « Je vais te montrer des animaux (ou instruments de musique, selon la série d'images choisie) que tu ne connais pas encore, et je vais t'apprendre des nouveaux noms pour les appeler. Fais bien attention car tu vas devoir les retenir ». La présentation des quatre images est effectuée selon la procédure suivante. Premièrement, l'expérimentateur présente l'image à l'enfant et la dénomme ; deuxièmement, l'enfant doit répéter le mot ; ensuite, lorsque les quatre images ont été présentées et répétées, elles sont disposées devant l'enfant et renommées par l'expérimentateur ; pour terminer, l'enfant doit dénommer seul les images. Chaque image est présentée au sujet, une à une, dans un ordre aléatoire. Un feedback est donné pour chaque réponse. Si la réponse de l'enfant est erronée, l'expérimentateur lui dit que sa réponse est fausse et lui donne le mot correct. Ces quatre étapes représentent un essai, le nombre d'essais étant fixé à cinq pour chaque enfant, quelle que soit l'efficacité de l'apprentissage.

### Postests

Trois postests sont effectués. Le premier a lieu 1 minute après l'apprentissage (postest-jour 1), le second, 2 jours après l'apprentissage (postest-jour 3) et le troisième, 2 semaines après l'apprentissage (postest-jour 15). Ces postests jugent l'efficacité de l'apprentissage : les stimuli ont-ils été retenus ?, cette connaissance se maintient-elle plusieurs jours après l'apprentissage ? La rétention est-elle influencée par la manipulation du contexte imagé de présentation ?

Lors de chaque phase de tests, différentes tâches (rappel, dénomination et désignation) sont proposées aux enfants. La tâche de rappel a pour but d'étudier la capacité des enfants à rappeler les mots appris et à les citer de mémoire sans qu'aucun indice de récupération ne leur soit fourni. Une note sur 4 est attribuée, un point par mot correctement rappelé. Les tâches de

dénomination et de désignation vérifient si les enfants sont capables d'associer les mots appris avec les images correspondantes. Pour la dénomination, les images sont présentées une à une aux enfants qui sont invités à prononcer le nom associé au stimulus présenté sur l'image. Une note sur 4 est attribuée, chaque stimulus correctement dénommé étant crédité d'un point. Pour la désignation, les enfants doivent désigner l'image correspondant au nom produit par l'expérimentateur parmi les quatre images disposées devant lui. Une note sur 4 est également attribuée, chaque image correctement désignée étant créditée d'un point. Pour ces deux épreuves, les enfants sont donc confrontés aux stimuli présentés soit dans le même contexte imagé qu'à l'apprentissage si les enfants font partie du groupe expérimental « congruence », soit dans un nouveau contexte imagé si les enfants sont confrontés à la condition « non congruence »..

## Résultats

### Tâche de rappel

Une analyse de variance 2x2x3 avec les variables « groupe » (T21 ou N) et « condition » (congruence ou non congruence) en variables indépendantes et, avec les scores en rappel en variable dépendante (mesures répétées) est effectuée. Elle met en évidence :

- Aucun effet significatif du contexte imagé de présentation ( $F(1,64) = 1.33, p < 0.25$ ). Les enfants T21 et N obtiennent les mêmes performances en rappel qu'ils soient confrontés aux mêmes contextes imagés ou aux nouveaux contextes imagés lors des postests. En moyenne, tous les enfants rappellent 0.84 mot/4 dans la condition « congruence » et 0.61 mot/4 dans la condition « non-congruence ».
- Aucun effet significatif du groupe (T21 ou N) ( $F(1,64) = 0.18, p < 0.68$ ). Quelle que soit la condition (congruence ou non) à laquelle les enfants sont exposés, les enfants T21 et N obtiennent les mêmes résultats. Les enfants T21 rappellent en moyenne 0.77 mot/4 et les enfants N 0.68 mot/4.
- Un effet significatif du temps ( $F(2,128) = 18.05, p < 0.00$ ). Toutes conditions confondues et tous groupes confondus, les résultats en rappel sont meilleurs lors du postest-jour 1 ( $\mu = 1.10$  mots/4), chutent lors du postest-jour 3 ( $\mu = 0.45$  mots/4), et remontent légèrement au postest-jour 15 ( $\mu = 0.62$  mots/4).
- Un effet d'interaction groupe x temps significatif ( $F(2,128) = 5.23, p < 0.0066$ ). Au postest-jour 1, les enfants T21 obtiennent de meilleurs résultats que les enfants N. Ils rappellent en moyenne 1.34 mot/4 contre 0.87 mot/4 pour les enfants N. Au postest-jour 3, leurs résultats chutent et sont égaux à ceux des enfants N. Les enfants T21 rappellent

alors en moyenne 0.46 mot/4 et les enfants N 0.44 mot/4. Au posttest-jour 15, les enfants T21 rappellent autant de mots qu'au posttest-3 jours ( $\mu = 0.50$  mot/4) tandis que les enfants N rappellent davantage de mots ( $\mu = 0.75$  mot/4).

### Dénomination

Une analyse de variance  $2 \times 2 \times 3$  avec les variables « groupe » (T21 ou N) et « condition » (congruence ou non congruence) en variables indépendantes et, avec les scores en dénomination en variable dépendante (mesures répétées) est effectuée. Elle met en évidence :

- Aucun effet significatif du contexte imagé de présentation ( $F(1,64) = 1.16$ ,  $p < 0.29$ ). Les enfants T21 et N obtiennent les mêmes performances en dénomination qu'ils soient confrontés à la condition « congruence » ou « non congruence » lors des postests. En moyenne, tous les enfants dénomment 1.55 mot/4 dans la condition « congruence » et 1.31 mot/4 dans la condition « non-congruence ».
- Un effet significatif du groupe ( $F(1,64) = 9.37$ ,  $p < 0.0032$ ). Toutes conditions confondues, les enfants T21 dénomment correctement plus de mots ( $\mu = 1.76$  mot/4) que les enfants N ( $\mu = 1.09$ ).
- Aucun effet significatif du temps ( $F(2,128) = 0.13$ ,  $p < 0.88$ ). Pour tous les enfants et dans chacune des conditions, les performances en dénomination ne varient pas de manière significative au cours du temps, la moyenne étant de 1.42 mot/4 au posttest-jour 1, 1.40 mot/4 au posttest-jour 3 et 1.46 mot/4 au posttest-jour 15.
- Un effet d'interaction contexte imagé x temps ( $F(2,128) = 5.55$ ,  $p < 0.0049$ ). Indépendamment du groupe, les performances des enfants en dénomination s'améliorent au fil du temps pour la condition « congruence » et se détériorent pour la condition « non congruence ». En moyenne, pour la condition « congruence », les enfants dénomment 1.34 mot/4 au posttest-jour 1, 1.53 mot/4 au posttest-jour 3 et 1.77 mot/4 au posttest-jour 15. Pour la condition « non-congruence », les moyennes d'images dénommées sont de 1.51 mot/4 pour le posttest-jour 1, 1.27 pour le posttest-jour 3 et 1.15 pour le posttest-jour 15.

### Désignation

Une analyse de variance  $2 \times 2 \times 3$  avec les variables « groupe » (T21 ou N) et « condition » (congruence ou non congruence) en variables indépendantes et, avec les scores en désignation en variable dépendante (mesures répétées) est effectuée. Elle met en évidence :



- Aucun effet significatif du contexte imagé de présentation ( $F(1,64) = 1.02, p < 0.32$ ). Tous les enfants obtiennent des performances similaires en désignation qu'ils aient été exposés à la condition « congruence » ou « non congruence ». En moyenne, les enfants désignent 2.89 images/4 dans la condition « congruence » et 2.63 images/4 dans la condition « non-congruence ».
- Aucun effet significatif du groupe ( $F(1,64) = 0.003, p < 0.96$ ). Les résultats en désignation des enfants T21 et N ne diffèrent pas significativement. Les enfants T21 désignent en moyenne 2.75 images/4 et les enfants N 2.77 images/4.
- Aucun effet significatif du temps ( $F(2,128) = 0.46, p < 0.63$ ). Tous les enfants, quelle que soit la condition à laquelle ils aient été exposés, montrent des résultats stables au cours du temps. Respectivement, ils désignent 2.85 images/4 au posttest-jour 1, 2.75 images/4 au posttest-jour 3 et 2.69 images/4 au posttest-jour 15.
- Aucun effet d'interaction significatif.

## Discussion

Comme nous l'avons vu, le contexte imagé de présentation des stimuli pourrait influencer l'apprentissage de nouveaux mots. En effet, il pourrait servir d'indice de récupération et ainsi faciliter l'apprentissage lexical. Nous nous sommes penchés sur l'influence du contexte imagé sur l'apprentissage lexical en le manipulant et en observant les effets de cette manipulation sur l'apprentissage de nouveaux mots chez des enfants T21. Nos prédictions étaient qu'un même contexte imagé de présentation entre l'apprentissage des noms et les posttests mènerait à un meilleur apprentissage lexical qu'un contexte imagé nouveau lors des posttests. Les données ne semblent pas confirmer cette prédiction. Ainsi, le contexte imagé de présentation identique ou nouveau lors des posttests n'influence jamais les résultats aux tâches de rappel, de dénomination et de désignation. Les enfants T21 obtiennent des résultats similaires quelle que soit la condition à laquelle ils sont soumis (« congruence » ou « non congruence »). Nous n'observons par ailleurs aucune différence significative entre les enfants T21 et N. Il semblerait donc que l'association entre un nouvel objet et un nouveau nom chez les enfants T21 et N soit indépendante du contexte visuel (imagé) de présentation de cet objet. Nos résultats ne confirment pas ceux obtenus par Grégoire & Thibaut (2002) qui ont mené une expérience similaire chez les enfants N de 3-4 ans. Leurs analyses mettaient en évidence un effet du contexte imagé chez les enfants N. Les enfants de leur échantillon obtenaient de meilleurs résultats lorsque le même contexte imagé de présentation des stimuli

était présenté lors des différents postests et de moins bonnes performances lorsqu'un nouveau contexte imagé leur était soumis aux postests.

Malgré cette absence d'effet principal du contexte imagé de présentation sur l'apprentissage lexical chez nos sujets T21 et N, nous remarquons néanmoins une influence du temps sur le contexte imagé. En effet, les résultats mettent en évidence qu'en dénomination, les mêmes contextes imagés amènent des performances qui s'améliorent au cours du temps tandis que des nouveaux contextes imagés conduisent à des performances qui s'affaiblissent de plus en plus au cours des différents postests. Cette interaction entre le contexte imagé et le temps confirme partiellement nos prédictions. Même si le contexte imagé de présentation d'un stimulus n'a pas d'effet direct sur l'apprentissage lexical, un même contexte imagé présenté lors de la récupération des nouveaux mots favoriserait le rappel de ces mots tandis qu'un nouveau contexte imagé lors des postests influencerait négativement le rappel du nom du stimulus. Ce phénomène est observable chez les enfants T21 et chez les enfants N. Le même contexte imagé utilisé comme indice de récupération entraînerait à de meilleures performances, et donc à un meilleur apprentissage lexical.

Afin de comparer les capacités d'apprentissage lexical chez les enfants T21 au développement normal, nous avons confronté les résultats des enfants T21 à ceux obtenus par les enfants N du groupe. Nous constatons que, pour les tâches de rappel et de désignation, il n'existe aucune différence entre les deux groupes d'enfants. Les enfants T21 obtiennent les mêmes résultats que les enfants N. À âges mentaux équivalents, les enfants T21 apprennent aussi bien les nouveaux mots que les enfants N. Cependant, une différence entre les deux groupes d'enfants apparaît à la tâche de dénomination : les enfants T21 obtiennent de meilleures performances que les enfants N. Nous pourrions expliquer ce résultat par le fait qu'à âges mentaux égaux, les enfants T21 présentent un âge chronologique nettement plus élevé que les enfants N. En effet, les sujets T21 ont un âge chronologique moyen de 12 ans et fréquentent l'école depuis plusieurs années tandis que les sujets N ne sont qu'en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> maternelle et ont entre 3 et 5 ans. Les enfants T21, vu leur âge, sont plus avancés au niveau scolaire et ont plus l'habitude de se retrouver dans une situation d'apprentissage où ils se retrouvent seuls face à un adulte dans le but de travailler. De part leur expérience, ils pourraient trouver cet apprentissage comme moins laborieux et dès lors montrer de meilleures performances.

En ce qui concerne l'évolution des performances dans le temps, nous observons une grande stabilité des résultats pour la tâche de désignation. Par contre, pour la tâche de rappel, un effet du temps est observable. La tendance générale pour tous les enfants est caractérisée

par une diminution des performances en rappel entre le posttest-jour 1 et posttest-jour 15, et par une légère augmentation des performances entre le posttest-jour 3 et le posttest-jour 15 (courbe en U). Si nous regardons ces résultats en fonction des groupes d'enfants (T21 ou N), nous notons que les enfants N présentent des résultats en rappel qui correspondent parfaitement à cette courbe en U mais que les enfants T21 montrent un pattern de résultats quelque peu différent : leurs performances chutent au fil des posttests, avec une plus grande diminution entre le posttest-jour 3 et le posttest-jour 15. Les enfants N partent avec de moins bonnes performances au posttest-jour 1 par rapport aux enfants T21 mais nous supposons qu'ils bénéficieraient de la tâche de désignation du posttest-jour 3 comme moyen pour réapprendre une nouvelle fois les mots, ceci entraînant donc chez ces enfants N, une amélioration des résultats au posttest-jour 15.

### Conclusion

L'objet de notre étude était l'étude du contexte imagé sur l'apprentissage lexical chez des enfants T21. Nous nous attendions à ce que la variable « contexte imagé » influence l'apprentissage lexical chez les enfants T21. Nos résultats ne confirment que partiellement cette hypothèse. En effet, aucune influence directe du contexte imagé sur l'apprentissage lexical n'a pu être démontrée. Néanmoins, une influence du contexte imagé au cours des différents posttests est mise en évidence. Nous constatons l'effet positif que peut avoir la présentation d'un même contexte imagé de présentation lors de la récupération des mots appris, des nouveaux contextes imagés ne favorisant pas la récupération des mots.

A partir de ces données, il est nécessaire de se questionner quant à la pertinence de l'utilisation du contexte imagé dans l'apprentissage lexical chez les enfants T21. Lors de l'apprentissage de nouveaux mots à l'aide d'images, dans un premier temps, il semblerait plus efficace d'utiliser des contextes imagés similaires lors des différentes séances d'enseignement afin d'établir un lien étroit entre le mot et l'information contextuelle. Toutefois, par la suite, il serait nécessaire de faire varier les contextes imagés de présentation des cibles dont il faut apprendre le nom dans le but de favoriser la généralisation. En effet, un apprentissage réalisé dans plusieurs contextes différents serait un facteur favorisant les liens entre les informations contextuelles et les mots à apprendre représentés sur images, la trace mnésique ainsi constituée étant plus riche, la récupération des mots-cibles en sera facilitée.

L'étude présentée ici constitue une première approche dans le domaine de l'effet du contexte imagé sur l'apprentissage lexical chez les enfants T21. De nombreux aspects sont

encore à envisager et des questions restent en suspens. Il paraît donc évident que ce domaine requiert d'autres investigations dans les années à venir.